

# DESARROLLO DEL MAPA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS. UNA REVISIÓN DEL ESTUDIO DE CASO.

**M<sup>a</sup> COVADONGA DE LA IGLESIA VILLASOL**

*Doctora y Profesora Titular Universidad, Departamento FAE I  
Secretaria del Instituto de Análisis Industrial y Financiero  
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales  
Universidad Complutense de Madrid  
civ@ccee.ucm.es*

## RESUMEN

**Objetivo:** El trabajo analiza los desajustes desde la autopercepción del grado de desarrollo competencial y la importancia en la práctica profesional para los estudiantes universitarios.

**Diseño y Metodología:** Los datos provienen de una encuesta ad-hoc realizada a estudiantes de último curso de la Universidades Complutense de Madrid, sobre percepción del grado de desarrollo competencial e importancia en el entorno laboral, en las Titulaciones de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Economía (ECO).

**Resultados:** Se evidencia la contribución de la experiencia laboral, por trabajos temporales o prácticas, en el mejor ajuste competencial de los estudiantes y satisfacción de los estudiantes con la formación universitaria recibida.

**Limitaciones del estudio:** Las limitaciones del estudio se refieren a ser un estudio de caso con una encuesta no institucional.

**Consideraciones prácticas:** Estos resultados inciden en la importancia de seguir apostando en los títulos de grado universitario por prácticas curriculares de calidad y ajustadas a la titulación, y orienta a los docentes en la intensificación de las metodologías activas “aprender-haciendo”, como vehículos favorecedores del desarrollo de determinadas competencias profesionales.

**Palabras-clave:** Competencias profesionales. Prácticas de empresa. Aprendizaje. Estrategias de aprendizaje. Educación superior.

# DEVELOPMENT OF THE MAP OF PROFESSIONAL SKILLS OF UNIVERSITY GRADUATES. A REVIEW OF A CASE STUDY.

## ABSTRACT

**Purpose:** The paper analyzes the self-perception of the contribution of labour practice in skills development in college students.

**Design and Methodology:** The data come from an ah-hoc survey conducted to students of the last year of the degree of the Complutense University of Madrid, about the perception of the level and importance of skills development in the work environment, at the specifics Degrees of Administration and Management (ADE) and Economics (ECO).

**Results:** Evidence is provided on the important contribution you have work experience, jobs or internships in business, in developing the skills of students and, consequently, in reducing the asymmetries detected between the two valuations, which promotes a better fit and greater satisfaction with university training received.

**Limitations:** The study limitations refer to being a case study with a non institutional survey.

**Practical considerations:** These results support the initiative of the University of betting on the new degrees by adjusted for certification curriculum practices, and can guide teachers in implementing the methodology of "learning by doing", favouring the development of certain skills.

**Keywords:** Job skills. Job training. Professional development. Learning processes. Learning strategies. Higher education.

## I INTRODUCCIÓN

El entorno laboral actual cada vez más competitivo, cambiante y globalizado, exige profesionales con alto desarrollo competencial como complemento del currículum académico, para lo cual se esfuerza en su identificación y fomentar su aprendizaje. La implantación del EEES<sup>1</sup> en española/europea ha favorecido la incorporación de modelos de enseñanza-aprendizaje activos orientados a que los estudiantes adquieran tanto los conocimientos propios de su titulación como niveles adecuados de desarrollo de determinadas competencias como meta de su aprendizaje. Este enfoque de enseñanza-aprendizaje, proyecta los ejes curriculares de una educación basada en competencias, y pivota sobre el cambio en el rol del profesor, de experto o instructor a facilitador del aprendizaje, y aúna tres dimensiones: organizativo (coordinación multidimensional, trabajo en equipo), desarrollo de metodologías activas (aprendizaje práctico, colaborativo, basado en casos, problemas, proyectos, simulaciones, story-telling) y la implementación de sistemas de evaluación (De Miguel, 2006, Crosier, Punser y Smith, 2007).

El estudio *Tertiary Education for the Knowledge Society* (OCDE, 2008), vertebrador de los cambios en los sistemas educativos europeos, se refiere explícitamente a los desajustes en la educación respecto de las necesidades del entorno laboral y la adecuación de las capacidades/habilidades desarrolladas en su formación para el desempeño laboral, recogiendo la filosofía de la declaración de Bolonia (1999) cuando establece que la educación superior instruye y prepara a los estudiantes en conocimientos y competencias necesarios para desarrollar su actividad profesional.

El artículo que se presenta se deriva de una investigación llevada en el ámbito de los estudios universitarios de Economía (ECO) y Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la UCM<sup>2</sup>. El marco de análisis es un sistema educativo orientado al aprendizaje activo, aprender *haciendo*, con una importante vinculación con el ejercicio profesional a través de los programas de prácticas en empresa implantados como materia curricular desde hace más de dos décadas. El objetivo es cuantificar y analizar el desajuste entre el grado de desarrollo competencial valorada por los propios protagonistas, es decir, los estudiantes, y la percepción de la importancia del mismo en el entorno profesional. Se constata la existencia de desajustes, dispares según las competencias que se analicen, en la valoración que los estudiantes hacen, que se reduce con un mayor conocimiento práctico del entorno laboral, por haber cursado las prácticas en empresas o haber tenido trabajos temporales y la edad.

---

<sup>1</sup> Espacio Europeo de Educación Superior.

<sup>2</sup> El trabajo inicial se realizó con estudiantes de la Universidades Complutense de Madrid (UCM) y de Alcalá de Henares (UAH).

Los resultados de la investigación pueden orientar al profesorado para incidir, tanto en el proceso de desarrollo de las metodologías activas como en la implementación de la evaluación, en la caracterización de una formación en competencias que favorezca o aumente el potencial de empleabilidad de los egresados, como un indicador más de la calidad de la educación, formando a profesionales altamente cualificados y adaptables al mercado laboral<sup>3</sup>.

El trabajo aporta una breve reseña conceptual, con incidencia en diversas aproximaciones empíricas y visiones críticas del término competencias y marco teórico; la nota metodológica y referencia a los datos utilizados en la aplicación empírica, la justificación de la hipótesis del estudio cuantitativo/descriptivo, los resultados del análisis, y finaliza con la discusión y conclusiones que tratan de aportar claridad a la hipótesis analizada y añadir otras evidencias empíricas.

## 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: COMPETENCIA Y ENTRENAMIENTO

Abordar el estudio/cuantificación del grado de desarrollo competencial de un estudiante exige asumir una definición-clasificación de las competencias, al no existir una tipificación consensuada (Weinert, 2004) y ser objeto de múltiples aproximaciones. La literatura recoge diversos términos: habilidades, destrezas, competencias, aptitudes o talentos, con matices variados, no siempre sinónimos y en algunos casos con diferencias conceptuales<sup>4</sup>. Para Climent (2010)<sup>5</sup> una de las grandes transformaciones en la educación (¿superior?) es/será la *educación basada en competencias*, impulsada por el desarrollo de la sociedad del conocimiento. En este sentido aún debe definir la aportación de dicho enfoque a la educación (desarrollar un enfoque pedagógico en el aprendizaje de las competencias “para” la educación y/o atender las exigencias del entorno y las

---

<sup>3</sup> En un interesante trabajo Díaz-Barriga (2006) se refiere a la incorporación de las competencias al proceso educativo, y el sentido “utilitario” que adopta en el mundo del laboral, puntualizando que nunca se puede afirmar que “se tienen o no se tienen”, sino que forman parte de un proceso de mejora continua (Lifelong Learning).

<sup>4</sup> Mientras “habilidad” es una herramienta causativa del desempeño de una persona (Holmes, 2000), dentro o fuera de la realidad social/laboral, “competencia” es la capacidad que permite instrumentar adecuadamente un conjunto de habilidades, conocimientos y valores, para realizar exitosamente una tarea. Carazo (1991) define las competencias como “conjuntos estabilizados de saberes, conductas tipo, procedimientos estándar, tipos de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje”, que existen cuando los conocimientos adquiridos durante la formación son transferidos de forma efectiva al trabajo, atendiendo a la experiencia como agente de cambio. Para Hartog (1992) son aquellos talentos, habilidades y capacidades de los graduados que contribuyen al aumento de la productividad de múltiples factores. Sladogna (2000) las define como capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se manifiestan en diversas situaciones y ámbitos, personal y social, según su entorno vital pasado y presente.

<sup>5</sup> Aporta un instructivo catálogo de definiciones y tipologías, que permite acotar y estilizar diversas dimensiones.

necesidades que el estudiante percibe (Díaz-Barriga (2006)), siendo uno de los principales retos abordar adecuadamente la evaluación<sup>6</sup> por competencias.

Un desarrollo teórico de los modelos de competencias se puede consultar en las aportaciones clásicas de McClelland (1973), Spenser y Spenser (1993), ó Lévy-Leboyer (2001), si bien la mayor parte de los trabajos empíricos, desde el ámbito de la economía de la educación y laboral<sup>7</sup>, siguen el catálogo de competencias de los modelos de instituciones internacionales (estudio REFLEX, Aneca, 2005) y el proyecto Tuning<sup>8</sup>, definidas como una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa (González y Wagenaar (2003)).

La variedad de enfoques, teóricos y empíricos, propicia resultados no siempre comparables entre sí, según la metodología aplicada, ámbito de estudio y objetivos planteados. De forma pragmática, dada la flexibilidad del concepto, se acota competencia<sup>9</sup> como “*la capacidad adquirida por la integración de conocimientos con las características personales, del entorno social, aptitudes y experiencias, para el ejercicio de las responsabilidades profesionales en el desempeño de un puesto de trabajo*”. Se subrayan como elementos de esta “cuasi-definición” que i) articulan un conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, ii) son adquiridas en el proceso formativo, iii) vinculadas a rasgos de personalidad aprendidos en el entorno social, según su trayectoria, experiencias y vivencias, y iv) toman sentido en la acción/aplicación/reflexión<sup>10</sup>. Se distingue entre competencias *genéricas* (transversales) y *específicas*, siendo las genéricas transferibles a una multitud de funciones, actividades y tareas y, por tanto, comunes a la mayoría de las profesiones y referidas a la puesta en

---

<sup>6</sup> Véase Stephen y Smith (2003), Gerard (2005) o De Ketele (2006) para diseños de evaluación por competencias.

<sup>7</sup> En el ámbito empresarial, la gestión del capital humano adecúa las competencias con las metas de la empresa, identificando su potencial para resolver problemas. Uno de los métodos más utilizado de evaluación y gestión por competencias es el cuestionario SOSIA: que evalúa 21 competencias genéricas agrupadas en 4 ejes (*dimensiones personales*: control de emociones, energía, implicación; *aspiraciones*: orientación a resultados, necesidad de refuerzo, independencia; *trabajo*: creatividad, organización, decisión, visión global; e *intercambios*: habilidades sociales, flexibilidad, liderazgo, capacidad de adaptación) y define 4 prototipos laborales: organización y estructura, poder y actividad, apertura y estabilidad, y altruismo y convicciones (Gordon, 2001).

<sup>8</sup> Tuning Education Structures in Europe, cuyo objetivo es la búsqueda de competencias que permitan comparar perfiles académicos y profesionales en el EEES.

<sup>9</sup> La ambigüedad en la definición, se refleja en diversas tipologías y la necesidad de unificarla, por ejemplo: Vila (2005) establece ocho grupos: organización, ejecución, instrumentales, conocimiento especializado, disciplina, física-mental, conocimiento genérico y cooperación; García-Aracil y Van der Velden (2008) fijan 6 dimensiones: organización, metodología, participación, conocimiento especializado, conocimiento genérico y habilidades socioemocionales (ambos autores citados en Conchado y otros (2009) y en Conchado (2011)), Kellermann (2007) señala cinco bloques de análisis: competencias genéricas/académicas, científicas/operativas, personales/profesionales, sociales/reflexivas y físicas/manuales.

<sup>10</sup> Díaz-Barriga (2006) considera la combinación de tres factores para que la competencia se desarrolle: información, desarrollo de una habilidad y puesta en acción en situación inédita.

práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores, mientras que las específicas están relacionadas con una ocupación y un puesto de trabajo concreto.

La metodología Tuning cataloga las competencias genéricas en *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*, referidas las primeras al orden cognitivo, metodológico, técnico y lingüístico, necesarias para la elaboración, comprensión, manejo y uso crítico, mientras que las interpersonales se vinculan con las relaciones sociales e integración en distintos ámbitos, abiertos/multidisciplinares, estando las sistémicas referidas a características individuales, de motivación y adaptación para ejercer una profesión, como combinación de conocimiento, entendimiento y sensibilidad.

Dado el objetivo concreto de este trabajo, la verificación de desajustes en la autopercepción del desarrollo competencial, es constante la referencia a la aportación positiva de la trayectoria personal y profesional<sup>11</sup> en un desarrollo equilibrado. Como indican Pereda y Berrocal (2001) y García (2003), el desarrollo formativo de competencias se basa en el uso de metodologías activas, entre las que destacan las prácticas reales o en su defecto las simulaciones (role-playing, juegos empresariales, outdoor-training, etc.), siendo el contexto de las prácticas en empresas adecuado para el desarrollo de las competencias genéricas que exige una profesión, permitiendo *experimentar, ensayar, poner a prueba, adquirir* competencias y comportamientos en un entorno real de trabajo.

### 3 METODOLOGÍA DE DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo del estudio es ahondar en el estudio y cuantificación de la percepción subjetiva (autovaloración) del grado de desarrollo competencial de los futuros egresados universitarios, tomando como unidades de estudio a los propios estudiantes. La información corresponde a dos valoraciones individuales: a) la percepción del grado de desarrollo competencial, adquirido durante el proceso formativo, y b) la importancia que le conceden en el ejercicio profesional. La hipótesis del trabajo se centra en evidenciar el efecto positivo de la aportación de la experiencia laboral previa en la reducción de los desajustes entre ambas valoraciones, según la propia trayectoria personal, laboral, social y del entorno de formación.

#### 3.1 METODO

La Metodología de trabajo se apoya en una encuesta de opinión, a partir de un cuestionario a una muestra de estudiantes de las Facultades de Economía y Administración de Empresa de las Universidades públicas de de Madrid. En el trabajo inicial se seleccionaron la UCM por su

---

<sup>11</sup> Dado el alcance empírico de este trabajo, no se aborda exhaustivamente el marco teórico del estudio del desarrollo competencial y sus desajustes, existiendo magníficos e ilustradores trabajos de consulta obligada.

representatividad (es de mayor tamaño de España en número de estudiantes/profesorado y la primera que puso en marcha dichos estudios) y como contraste con ella la UAH, con dimensiones e historia muy diferentes. El objetivo es estudiar la necesidad de un desarrollo en competencias y la existencia de desfases o no entre la percepción del estudiante sobre el grado de desarrollo competencial adquirido en el proceso de formación universitaria y el grado de importancia en el entorno laboral para el desempeño de la actividad profesional. Los resultados por Universidades no difieren significativamente, por lo cual en este texto se aportan resultados únicamente para la UCM.

### 3.2 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

El principal instrumento del trabajo es un cuestionario estructurado diseñado ad-hoc para el estudio de la necesidad y adecuación del desarrollo en 40 competencias (ENDC), basado en el catálogo del proyecto Tuning y contrastado con directivos responsables de recursos humanos, aplicado en los Libros Blancos de los títulos de Grado (ANECA, 2005), análogo al utilizado en Palmer, Montaña y Palou (2009) o Freire, Teijeiro y Pais (2013) y en la mayor parte de los trabajos paralelos de inserción laboral. Dicho cuestionario se estructura en tres partes: i) la primera recoge preguntas de información personal e individual: edad, sexo, lugar de residencia, curso, titulación, experiencia profesional, especialidad, rendimiento académico, ámbito profesional elegido y satisfacción; ii) la segunda recoge las competencias genéricas encuestadas y que son tratadas en la investigación como variables independientes, cuantificadas en escala Likert con rango de valores<sup>12</sup> del 1 al 5, y que se presentan en dos bloques simétricos, con idénticos ítems, categorías y escala, según se refiera a la autovaloración del estudiante sobre el grado de desarrollo competencial adquirido en el proceso de formación universitaria (\_PU) o la percepción del grado de importancia en el entorno laboral para el desempeño de la actividad profesional (\_IT); iii) la tercera parte recoge un número limitado de preguntas abiertas sobre el aprendizaje en competencias, la valoración de las prácticas realizadas, la experiencia externa y la satisfacción, cuya estandarización ha servido para matizar e interpretar algunos de los resultados obtenidos. La modalidad para administrar el cuestionario fue presencial, y para garantizar la consistencia de la información transmitida a los encuestados fue realizada por una única persona previamente formada.

Por último dos cuestiones a señalar, 1) el cuestionario ha sido contrastado con directivos responsables de recursos humanos, que ejercen de tutores de prácticas de empresas de

---

<sup>12</sup> La escala Likert es: 1=nada, 2=poco, 3=regular, 4=bastante, 5=mucho.



estudiantes, y con representatividad por tamaño de empresa, y 2) que el enfoque de la investigación es principalmente descriptivo/cuantitativo, dado el alcance de los objetivos del cuestionario<sup>13</sup>.

### 3.3 MUESTRA DE DATOS

La muestra seleccionada en este trabajo está formada por estudiantes de las Titulaciones de Economía y Administración y Empresas de la UCM. El universo poblacional son estudiantes de último año de titulación del curso académico 20015/16<sup>14</sup> (los grados tienen una duración de cuatro cursos, y los alumnos consignan si están en cuarto:\_4 o en quinto año:\_5, en cuyo caso estaría repitiendo alguna asignatura), y el número de cuestionarios respondidos y tabulados (N=297) es proporcional al número de estudiantes matriculados en el centro, por sexo y según segmentaciones.

El Cuadro 1 caracteriza la población encuestada<sup>15</sup>, con un 49,6% de varones, el 75,4% está matriculado en 4º curso, y el resto estaría en +cuatro, es decir, sería su quinto curso, por repetición de alguna asignatura, el 65,5% estudia ADE y el 67,3% declara tener experiencia profesional previa. Por segmentaciones, 1) el 51,2% de los estudiantes de ADE son varones y el 47,1% de ECO; 2) el 47,5% de los alumnos de cuarto curso son varones, porcentaje que asciende al 52,3% entre los de +cuarto, y 3) el 55,2% de los estudiantes sin experiencia, son varones, y solo el 44,8% mujeres.

La hipótesis del estudio exige aplicar como criterio de selección a los estudiantes del último curso<sup>16</sup>, dado que es en cuarto curso cuando se realizan generalmente las prácticas curriculares, y por tanto disponen de un criterio más elaborado sobre el entorno laboral, consecuencia de la integración de sus aptitudes y experiencias, junto con los conocimientos técnicos, puesto que muchos de los estudiantes en dicho período estaban haciendo o habían realizado prácticas en empresa, o contaban con experiencia profesional<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> Diseñada inicialmente como soporte de un proyecto de innovación educativa en el proceso de adaptación de las licenciaturas a grados, como implantación del EEES.

<sup>14</sup> Este cuestionario se ha pasado en diversos cortes temporales, si bien no son encuestas institucionales, desde que se inicia la implantación de los estudios de grado adaptados al EEES, y las encuestas se realizan simultáneamente en las distintas Universidades en la segunda/tercera semana de abril.

<sup>15</sup> El 51,2% de los encuestados se concentran en el intervalo de 22 años, acumulando el 89,9% entre 24 años.

<sup>16</sup> Según los resultados observados en las explotaciones descriptivas en una cata previa de estudiantes.

<sup>17</sup> Haber tenido contratos temporales de al menos tres meses, equiparables al tiempo mínimo de prácticas de empresa.

Cuadro 1 - Distribución de la muestra según titulación, curso y experiencia, total y por sexo.

[% sobre población] (% sobre segmentación)

	<b>% DEL TOTAL</b>	<b>% HOMBRES</b>
Titulación	ADE: 65,5	51,2
	ECO: 34,5	47,1
Curso	CUARTO: 75,4	47,5
	QUINTO O + CUATRO: 24,6	52,3
Experiencia profesional	SIN: 32,7	55,2
	CON: 67,3	46,5

Fuente: ENDC. Elaboración propia (2015)

La hipótesis del estudio exige aplicar como criterio de selección a los estudiantes del último curso<sup>18</sup>, dado que es en cuarto curso cuando se realizan generalmente las prácticas curriculares, y por tanto disponen de un criterio más elaborado sobre el entorno laboral, consecuencia de la integración de sus aptitudes y experiencias, junto con los conocimientos técnicos, puesto que muchos de los estudiantes en dicho período estaban haciendo o habían realizado prácticas en empresa, o contaban con experiencia profesional<sup>19</sup>.

#### 4 RESULTADOS DESCRIPTIVOS Y DISCUSIÓN

La hipótesis del trabajo es analizar el perfil competencial de los estudiantes del último curso de la titulación, cuantificar la existencia de desfases o desajustes entre la percepción del estudiante sobre el grado de desarrollo competencial adquirido en el proceso de formación universitaria y el grado de importancia en el entorno laboral para el desempeño de la actividad profesional, así como aportar cierta evidencia sobre la contribución de la experiencia laboral previa en mejora el desarrollo competencial reduciendo los desajustes.

En este apartado se presentan los resultados básicos del análisis cuantitativo realizado, y una discusión de los mismos, para el total de la población encuestada de la UCM<sup>20</sup> y por segmentaciones, para el catálogo de competencias o ítems<sup>21</sup>. El análisis descriptivo se realiza simétricamente en ambas preguntas, PU e IT, caracterizadas una correlación positiva y altamente significativa, indicando un fuerte ajuste entre la valoración entre el grado de desarrollo competencial y de importancia en el ejercicio profesional (el coeficiente de correlación Pearson

<sup>18</sup> Según los resultados observados en las explotaciones descriptivas en una cata previa de estudiantes.

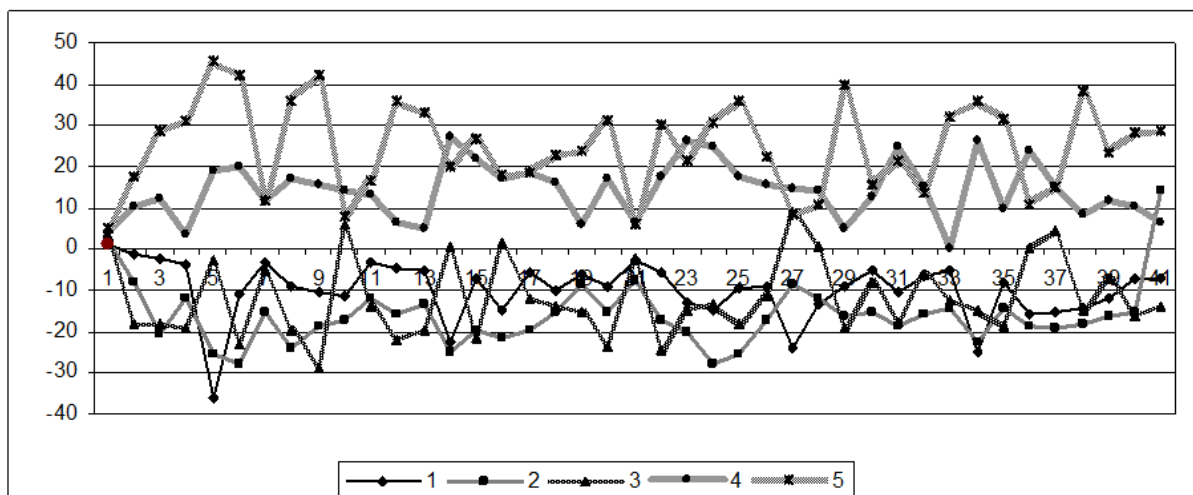
<sup>19</sup> Haber tenido contratos temporales de al menos tres meses, equiparables al tiempo mínimo de prácticas de empresa.

<sup>20</sup> Tanto el test de Levene de igualdad de varianzas como la prueba T de igualdad de medias para muestras independientes aplicados a las submuestras por Universidades, UCM y UAH, determinan que a efectos analíticos configuran una muestra uniforme (para un indicador promedio del diferencial de valoraciones de ambas series, la prueba de Levene determina  $F=1,08193$  (sig. 0,2999) y la prueba T de varianzas iguales asigna una sig. 0,38693). Por ello, se presentan únicamente los resultados para la UCM.

<sup>21</sup> Análisis realizado para competencia, y que dada la extensión de la tabla no se presenta para facilitar su lectura.

(CCrP) presenta significación bilateral del 99% en 34 de los ítems<sup>22</sup>, según se muestra en el Cuadro A1 del Anexo), que concuerda con la alta correlación obtenida por Gil, Castaño y Gil (2012) en un estudio dirigido a la orientación profesional de estudiantes de otras especialidades como la psicopedagogía<sup>23</sup>, donde constatan claros desajustes entre valoraciones y dispar según los diversos entornos laborales.

**Gráfico 1 - Diferencial de las series IT, PU según Distribución Frecuencias (%)**



Fuente: ENDC. Elaboración propia (2015)

Salvo escasas excepciones, la distribución de frecuencias de las respuestas por tramos de categorías se caracteriza porque la opción más frecuente en la pregunta PU es *regular*, con porcentajes entre el 30 y el 40%, mientras que en la pregunta IT las respuestas se acumulan mayoritariamente en el escalón superior *mucho*, con porcentajes que van del 35% hasta superar puntualmente el 55%, con escasas excepciones en las descienden a la categoría *bastante* (Cuadro 1 Anexo con diferenciales). Como muestra el Gráfico 1, en las dos categorías 4=bastante y 5=mucho, el diferencial es positivo entre la serie IT y la serie PU para todas las competencias del cuestionario, siendo negativa para todas en la categoría de 1=muy poco, y con una única excepción en la categoría 2=poco.

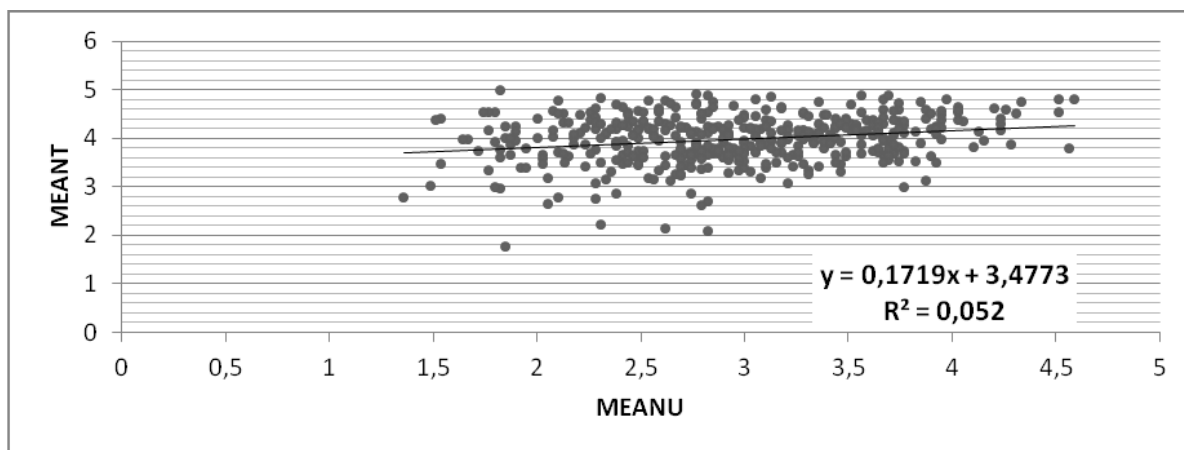
Este patrón asimétrico, se refleja en el perfil de los histogramas y en los valores medios para cada ítem, por totales y segmentaciones, de forma que la valoración media en la importancia en el

<sup>22</sup> Como excepción, la significación es del 95% en *Búsqueda de información en diversas fuentes y Aplicar los conocimientos a la práctica*, que si bien ha mejorado temporalmente, sigue mostrando la errónea percepción de los estudiantes sobre la definición del ítem. Cabe señalar que siguen sin ser significativas *“pensamiento analítico y capacidad de síntesis, comunicación oral y escrita en lengua extranjera, utilizar herramientas informática y negociar de forma eficaz”*.

<sup>23</sup> Para una muestra de 64 estudiantes de de Sevilla.

entorno laboral (MEANT) es notablemente mayor que el grado de desarrollo competencial que declaran tener (MEANU): MEANT=3,998 (varones, 4,157 y féminas, 3,842) y MEANU=2,971 (varones, 3,027 y féminas 2,917). Por individuos la nube de dispersión entre ambas medias presenta una correlación positiva con una suave pendiente en la línea de ajuste (+0,1719), según el Gráfico 2.

**Gráfico 2** - Dispersión por individuos en valores medios MEANU y MEANT



Fuente: ENDC. Elaboración propia (2015)

Por curso matriculado, en general la valoración media del grado de desarrollo competencial es mayor entre los que cursan quinto (+cuarto, denominado \_5), y que tienen en general una mayor edad, si bien para la importancia en el trabajo es al contrario, y en cuanto a disponer de experiencia laboral aumenta claramente las valoraciones de la percepción de la importancia en el trabajo, hecho que aporta evidencia sobre la hipótesis objeto de este estudio: la contribución de la experiencia al cambio en la percepción que tienen los estudiantes sobre su formación y la importancia en la integración laboral, y a la reducción de las asimetrías en las valoraciones de ambas preguntas. En general estos resultados mantienen lo observado para muestras de cursos previos sin diferencias importantes, si bien la segmentación por curso es menos representativa (Véase Cuadros A1 y A2 del Anexo con valores medios y diferencial de las series MEANU e MEANT, para el total y segmentaciones por sexo, experiencia laboral (\_C, \_S) y curso matriculado (\_4, \_5)).

Para sintetizar la información, del total de competencias sobre las que versa el cuestionario, el Cuadro 2 presenta las 7 con mejor y peor autovaloración en las dos series, MEANU y MEANT. Así, la mayor autopercepción del grado de formación se registra en general en competencias que caracterizan los atributos del aprendizaje, *autónomo, rendir bajo presión, el*

*pensamiento analítico y capacidad de síntesis, la organización y planificación, adquirir con rapidez nuevos conocimientos y expresar ideas y defender derechos sin agredir, mientras que las competencias que consideran más relevantes en el entorno laboral tienen que ver con aspectos de comunicación y aplicabilidad, como utilizar herramientas informáticas, aplicar los conocimientos a la práctica, usar el tiempo de forma efectiva, toma de decisiones, y organización y planificación. En la parte baja de la clasificación, entre las competencias con peor preparación cabe destacar liderazgo, negociar de forma eficaz, trabajar en un contexto internacional o comunicación oral y escrita en lengua extranjera, así como competencias socioemocionales, asignando la menor importancia en el entorno laboral a la capacidad de divulgación, trabajar en entornos diversos y multiculturales, los conocimientos de otras áreas o disciplina, junto con las competencias socioemocionales.*

**Cuadro 2** - Competencias más/menos valoradas para total de alumnos.

<b>COMPETENCIAS MÁS VALORADAS</b>			
<b>PREPARACIÓN UNIVERSIDAD_PU MEANU</b>	<b>MEDIA</b>	<b>IMPORTANCIA LABORAL_IT MEANT</b>	<b>MEDIA</b>
Aprendizaje autónomo	3,6	Capacidad de utilizar herramientas informáticas	4,4
Comunicación oral y escrita en lengua materna	3,5	Comunicación oral y escrita en lengua materna	4,3
Rendir bajo presión	3,4	Aplicar los conocimientos a la práctica	4,3
Pensamiento analítico y capacidad de síntesis	3,4	Usar el tiempo de forma efectiva	4,3
Organización y planificación	3,3	Toma de decisiones	4,3
Adquirir con rapidez nuevos conocimientos	3,3	Organización y planificación	4,3
Expresar ideas y defender derechos sin agredir	3,3	Expresar ideas y defender derechos sin agredir	4,2
<b>COMPETENCIAS MENOS VALORADAS</b>			
<b>PREPARACIÓN UNIVERSIDAD_PU MEANU</b>	<b>MEDIA</b>	<b>IMPORTANCIA LABORAL_IT MEANT</b>	<b>MEDIA</b>
Liderazgo	2,6	Divulgación de cuestiones económicas	3,7
Autoconciencia emocional	2,6	Trabajar en entornos diversos y multiculturales	3,7
Autoevaluación emocional	2,6	Autoconciencia emocional	3,6
Negociar de forma eficaz	2,5	Autoevaluación emocional	3,6
Trabajo en un contexto internacional	2,4	Conocimientos de otras áreas o disciplinas	3,5
Sensibilidad medioambiental	2,3	Sensibilidad temas sociales	3,4
Comunicación oral y escrita en lengua extranjera	2,2	Sensibilidad medioambiental	3,2

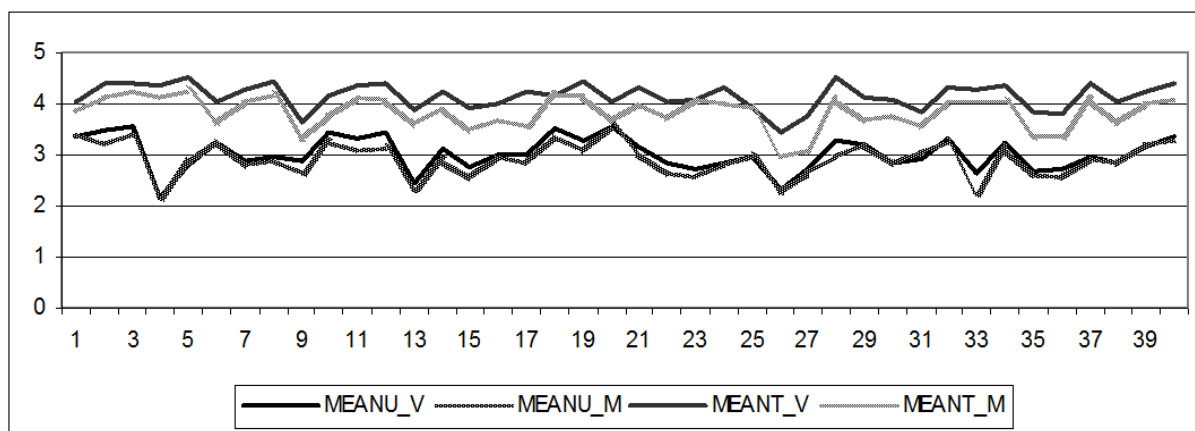
Fuente: ENDC. Elaboración propia

Al segmentar la información por el criterio de experiencia laboral previa y curso matriculado, las discrepancias en la ordenación de la competencias son más evidentes, reflejando que si bien los encuestados han tenido una formación universitaria homogénea (sin diferencias por titulaciones), aportan experiencias previas individuales distintas y en entornos sociales y personales diversos.

Estos resultados se encuadran parcialmente en los obtenidos por Gómez y otros (2006)<sup>24</sup>, dado el distinto ámbito, población encuestada y período temporal, quienes observan como competencias con mayor adecuación entre las demandas empresariales y el grado de desarrollo de las mismas, “trabajar de forma independiente”, “gestión de la información”, “análisis y síntesis”, “motivación por alcanzar metas” y “generar nuevas ideas”.

El Gráfico 3 confirma como pauta, para el catálogo completo de competencias y sin excepciones, mayor valor medio en la serie MEANT' que en el grado de desarrollo competencial MEANU, con una banda de fluctuación entre hombres y mujeres más amplia en la primera serie, hecho que denota mayor uniformidad en las valoraciones en ésta última.

**Gráfico 3** - Valores medios de las valoraciones MEANU Y MEANT' por sexo



Fuente: ENDC. Elaboración propia

<sup>24</sup> Trabajo realizado para Hernández, que determina las competencias más valoradas para los estudiantes y las empresas con las que tienen convenio de prácticas de empresa.

Cuadro 3 - Valores medios diferencial series IT y PU, MEAND, por sexo y segmentaciones

DIFERENCIAL MEAND, SEGÚN EXPERIENCIA LABORAL					
CON EXPERIENCIA			SIN EXPERIENCIA		
Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1,1	0,8	1	1,2	0,9	1,1

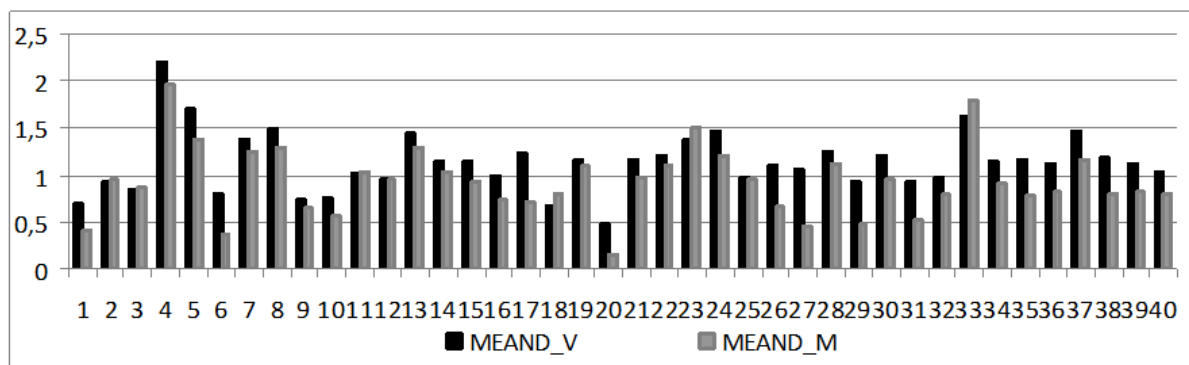
  

DIFERENCIAL MEAND, SEGÚN CURSO					
CUARTO			+CUATRO		
Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1,2	0,9	1,0	1,1	0,9	1,0

Fuente: ENDC. Elaboración propia

En cuanto a los diferenciales entre los valores medios de las series  $_IT$  y  $_IU$ , variable MEAND, el Gráfico 4 confirma un diferencial positivo en las medias que oscila en una horquilla amplia, mayor para los varones que para las féminas, con limitadas excepciones.

Gráfico 4 - Valores medios del diferencial entre las valoraciones, MEAND por sexo

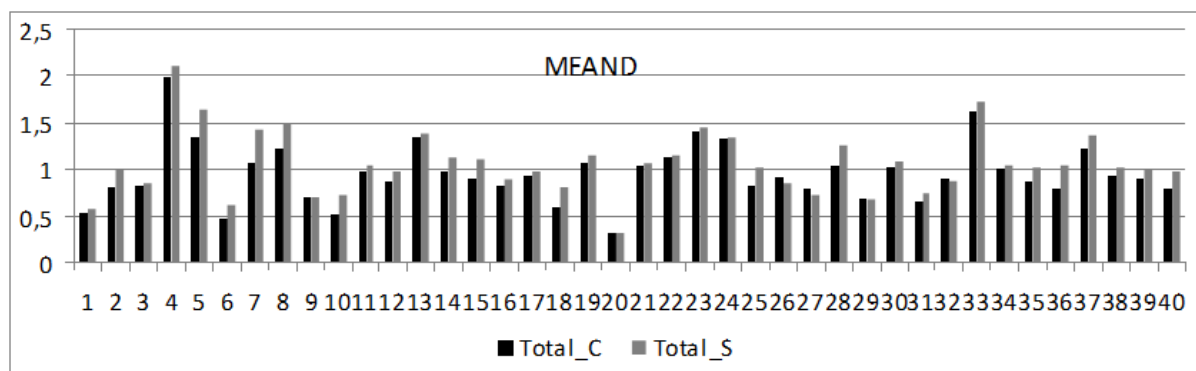


Fuente: ENDC. Elaboración propia

En general, el perfil del Gráfico 5 muestra un diferencial medio de inferior para quienes declaran tener experiencia ( $C_{total}$ ) frente a los que tienen un desconocimiento del entorno laboral ( $S_{total}$ ), con ligeras diferencias por competencias, hecho que determina un mejor ajuste entre ambas series PU e IT (Anexo y Gráficos 4 y 5). Sin ser tan regular el patrón, el perfil de los valores medios de quienes consignan quinto curso (repetirían alguna materia) es inferior respecto de quienes aún están en cuarto, que puede apuntar a que un mayor conocimiento del medio y entorno laboral acopla mejor el ajuste IT/PU referido, si bien esta submuestra es menos significativa. Así, para el total muestral, el diferencial medio calculado (1,0) se reduce ligeramente con el aporte de experiencia laboral (1,0 frente a 1,1, bien porque el estudiante haya hecho o

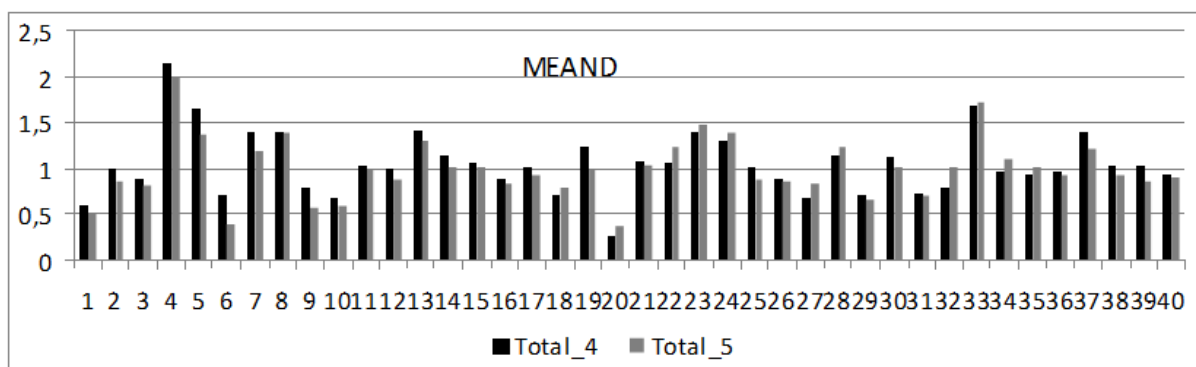
estuviera haciendo prácticas de empresa o algún empleo temporal, o con el paso de cuarto a quinto curso), y en ambos casos con algunas excepciones poco significativas.

Gráfico 5 - Diferencial valores medios: MEAND, total muestral por experiencia.



Fuente: ENDC. Elaboración propia

Gráfico 6 - Diferencial valores medios: MEAND, total muestral por curso.



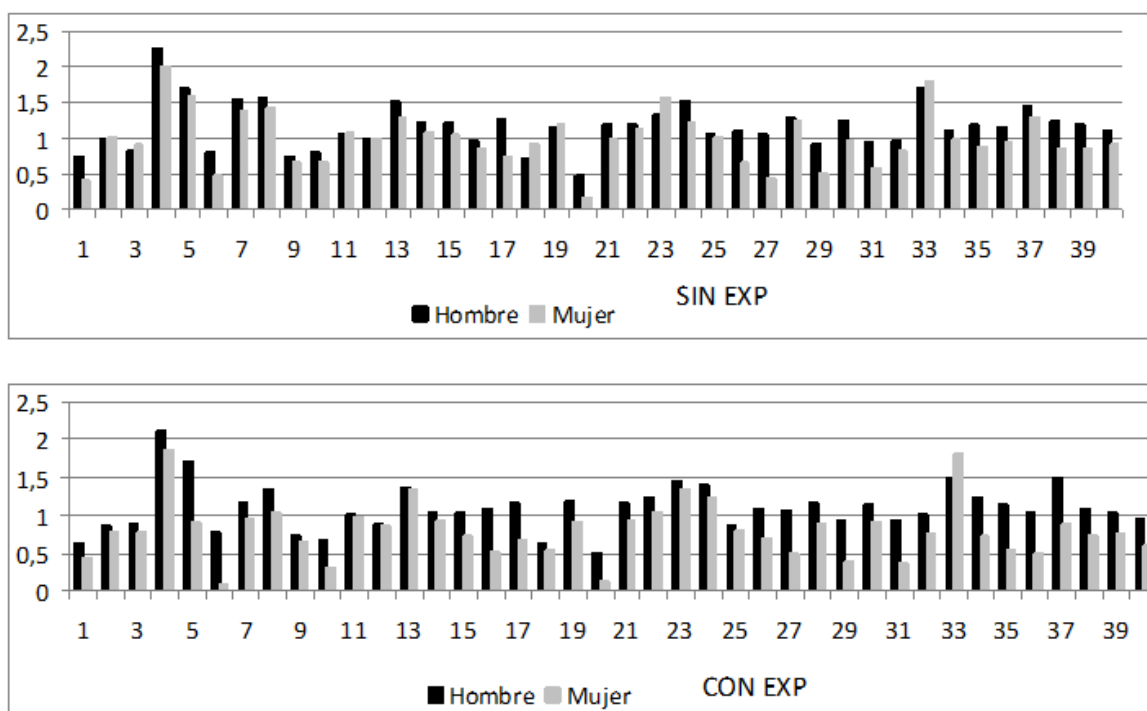
Fuente: ENDC. Elaboración propia

Para quienes declaran tener experiencia laboral, los diferenciales MEAND tienen la cota inferior en “*aprendizaje autónomo*” con 0,4, seguido de valores entre 0,5 y 0,6 en las competencias “*pensamiento analítico y capacidad de síntesis*”, “*búsqueda de información en diversas fuentes*”, “*adquirir con rapidez nuevos conocimientos*”, “*rendir bajo presión*”, mientras que la cota superior 2 se sitúa en la competencia “*comunicación oral y escrita en lengua extranjera*”, seguida de diferenciales en torno al 1,3-1,4 de “*utilizar herramientas informáticas*”, “*trabajo en contexto internacional*”, “*liderazgo*”, “*iniciativa y espíritu emprendedor: encontrar*”. Para la submuestra de estudiantes sin experiencia laboral, la cota inferior en los diferenciales se sitúa en 0,3 asociada a la competencia ya señalada “*aprendizaje autónomo*”, seguida de valores entre 0,6 y 0,7 en “*pensamiento analítico y capacidad de síntesis*”, “*búsqueda*



de información en diversas fuentes”, “conocimientos de otras áreas o disciplinas” y “búsqueda de información e investigación”.

**Gráficos 6.** Diferencial valores medios: MEAND, por curso y experiencia.



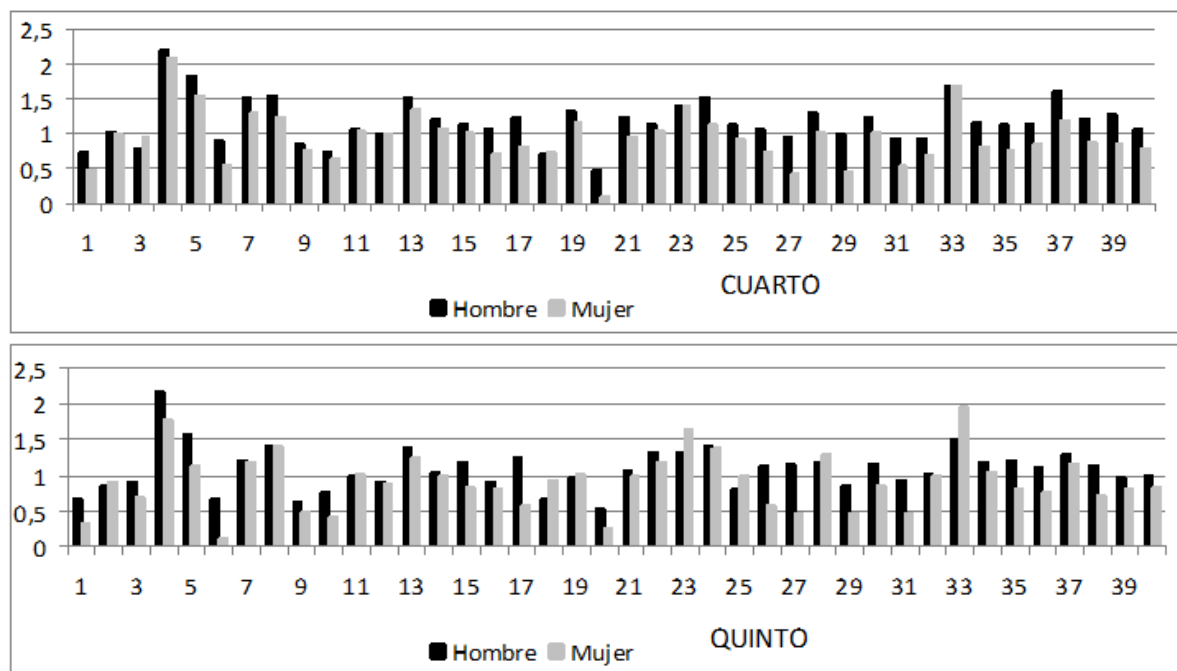
Fuente: ENDC. Elaboración propia

Los datos agregados muestran ligero mayor acercamiento al entorno laboral de las mujeres respecto de sus compañeros varones durante el periodo formativo (el 55,2% de quienes no tienen experiencia son varones, explicable porque ellas acceden con mayor frecuencia a trabajos temporales a más temprana edad, especialmente en campañas de ventas). Los Gráficos 7 (Cuadro A2-Anexo) diseñan un patrón bastante generalizado con un perfil inferior en el diferencial para la submuestras de mujeres con experiencia laboral (0,8 de media frente a 1,1 de los varones), hecho que evidencia un mejor ajuste, y por tanto menor diferencial MEAND y un perfil superior para los varones que declaran no tener experiencia laboral (1,2 de media frente a 1 de las mujeres). Las excepciones a este patrón se observan para los estudiantes sin experiencia laboral en “organización y planificación”, “comunicación oral y escrita en lengua materna”, “hacerte entender”, “rendir bajo presión”, “usar el tiempo de forma efectiva”, “liderazgo” y “negociar de forma eficaz”.

Los Gráficos 8 (Cuadro A2-Anexo) muestran el diferencial para las distintas competencias, por total y género, según el curso matriculado, con un patrón bastante próximo al de la segmentación por experiencia, dado que ésta aumenta con el curso, con un perfil inferior en el diferencial para la submuestra de mujeres que consignan 5° curso (0,9 de media frente a 1,1 de

los varones), y el superior en los varones de 4º curso (1,2 de media frente al 0,9 de las mujeres), si bien este perfil no es tan significativo, con algunos cruces de valoraciones.

Gráfico 7. Diferencial valores medios: MEAND, por curso y experiencia.



Fuente: ENDC. Elaboración propia

Como resumen, estos resultados evidencian la hipótesis del trabajo, es decir, la contribución positiva y significativa de la experiencia laboral previa, por un mayor conocimiento del entorno laboral y sus necesidades bien a través de contratos temporales o por realizar prácticas de empresa, en la mejora del desarrollo competencial durante la fase formativa universitaria. Así, la autovaloración en el desarrollo del nivel de competencias mejora a medida que el estudiante es más maduro, adquiere experiencia profesional o pasa de cuatro años a cinco<sup>25</sup>, reduciéndose ligeramente el diferencial (1,0 en media para los que tienen experiencia y 1,1 para los que no).

Como compendio de los resultados expuestos, el Cuadro 4 presenta el extracto de las competencias mejor y peor ajustadas según la valoración de los estudiantes, para el total muestral, según dispongan de experiencia y por curso, destacando la fuerte correspondencia entre las competencias, según el diferencial, entre aquellos que tienen experiencia previa y aquellos que señalan que sería su quinto año de estudios. Estos resultados, en valores medios y clasificaciones no difieren significativamente de los obtenidos en muestras de cursos anteriores, y pueden estar

<sup>25</sup> El 68,7% de los que declaran estar en el quinto año indican que han aprovechado ese desfase en acceder a más prácticas o trabajos temporales que compensen la desventaja de la mayor duración en sus estudios.

mostrando o bien una solidez en lo programas formativos, aún aunque el plan de estudios haya cambiado, o una rigidez en los mismos, aspecto a debiera ser objeto de valoración<sup>26</sup> por el claustro docente.

Cuadro 4 - Competencias mejor y peor ajustadas

<b>MAYOR ADECUACIÓN/MENOR MARGEN DE MEJORA</b>						
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>TOTAL</b>		<b>CON EXPERIENCIA ( C )</b>		<b>SIN EXPERIENCIA ( S )</b>	
	<b>Grado adecuación</b>	<b>Margen Mejora</b>	<b>Grado adecuación</b>	<b>Margen Mejora</b>	<b>Grado adecuación</b>	<b>Margen Mejora</b>
<i>Aprendizaje autónomo</i>	91,7	8,3	91,5	8,5	83,3	16,7
<i>Pensamiento Analítico y Capacidad de síntesis</i>	85,8	14,2	86,4	13,7	85,6	14,4
<i>Búsqueda de información en diversas fuentes</i>	84,9	15,1	87,9	12,1	83,6	16,4
<i>Adquirir con rapidez nuevos conocimientos</i>	83,7	16,3	86,6	13,4	82,2	17,8
<i>Búsqueda de información e investigación</i>	82,3	17,7	82,3	17,7	82,2	17,8
<i>Rendir bajo presión</i>	82,3	17,7	85,8	14,2	80,5	19,6
<i>Divulgación de las cuestiones económicas</i>	80,5	19,5	82,3	17,7	79,6	20,4
<b>MENOR ADECUACIÓN/MAYOR MARGEN DE MEJORA</b>						
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>TOTAL</b>		<b>CON EXPERIENCIA ( C )</b>		<b>SIN EXPERIENCIA ( S )</b>	
	<b>Grado adecuación</b>	<b>Margen Mejora</b>	<b>Grado adecuación</b>	<b>Margen Mejora</b>	<b>Grado adecuación</b>	<b>Margen Mejora</b>
<i>Resolución de conflictos o problemas</i>	68,3	31,7	73,8	26,2	65,6	34,4
<i>Iniciativa y espíritu emprendedor: encontrar nuevas ideas y soluciones</i>	67,9	32,1	68,8	31,2	67,4	32,6
<i>Toma de decisiones</i>	67,7	32,3	71,9	28,2	65,5	34,6
<i>Liderazgo</i>	65,0	35,1	66,1	33,9	64,1	35,9
<i>Utilizar herramientas informáticas</i>	64,8	35,2	69,0	31,0	62,6	37,5
<i>Trabajo en un Contexto internacional</i>	63,5	36,5	65,2	34,9	62,5	37,5
<i>Negociar de forma eficaz</i>	59,1	40,9	61,1	38,9	58,0	42,0

Notas: Referido a la “iniciativa y espíritu emprendedor”, ésta aporta valores muy dispersos, dado que algunos estudiantes han cursado materias de emprendimiento en cursos o seminarios específicos según la Oficina de emprendimiento, y éstos no han sido incluidos en la muestra por sesgar los resultados.

<sup>1</sup>Referido a “utilizar herramientas informáticas”, se refiere a software empresarial o estadístico específico, no los paquetes de office o programas versiones estudio,

Fuente: ENDC. Elaboración propia

<sup>26</sup> Los trabajos previos se referían al últimos cursos con docencia en los antiguos planes docentes de Licenciaturas, mientras que el presenta trabajo se refiere a las primeras promociones de egresados de grado. Al ser una muestra de estudiantes de último curso, en general los profesores que imparten docencia en especialidades suelen ser los mismos independientemente del plan de estudios, y la metodología activa ya estaba implantada en las últimas promociones de planes de Licenciatura.

Para el total muestral, el grado medio de adecuación entre las competencias adquiridas en relación con la percepción de la importancia en el entorno laboral es del 74,4%, con un margen de mejora del 25,6%, y un intervalo amplio de variabilidad según los ítems encuestados. Este resultado concuerda con el obtenido por Freire, Teijeiro y Pais (2013), para una muestra estratificada por titulaciones de egresados de la Coruña<sup>27</sup>, quienes estiman un margen de adecuación entre las competencias adquiridas y requeridas por los empleadores del 79,0% y un margen de mejora del 21,0%.

Este mismo ejercicio realizado segmentando la muestra entre quienes tienen o no experiencia previa, el grado de adecuación se eleva hasta 76,4% para aquellos con experiencia, frente al 73,2 de los inexpertos, hecho que denota menor margen de mejora para los primeros respecto a los segundos (23,6% frente a 26,8%).

Este mayor grado de adecuación en el grado de formación en competencias para quienes han realizado prácticas o tienen una experiencia previa, refuerza la hipótesis esbozada de que la realización de las prácticas contribuye positivamente a la reducción de los diferenciales observados, adecuando el perfil del estudiante a un desarrollo competencial básico para el desempeño laboral (Cuadro 5), y refuerza la apuesta de los nuevos planes de estudio por intensificar el prácticum como materia curricular.

Por tanto, la aproximación empírica realizada apuntaría a que la mayor experiencia del estudiante, correlacionada positivamente con la edad/cursu, contribuye a un mejor ajuste en las series MEANT y MEANU, dado el mayor conocimiento del entorno laboral y la mayor madurez del estudiante, hecho que apuntaría a la temporalidad en el avance en el desarrollo competencial a que se refiere Roe (2003)<sup>28</sup>. Obviamente esto exige una investigación institucional más en profundidad que permita estimar unas relaciones significativas entre perfiles profesionales e individuales, que está fuera del cuestionario actual, cuyo objetivo era más orientador de las nuevas políticas de aprendizaje y constatación de los perfiles o mapas de competencias.

---

<sup>27</sup> En el estudio para la Universidad de la Coruña la muestra es de egresados, mientras que en el actual trabajo es para estudiantes de último año de titulación, aspecto que puede explicar los diferenciales.

<sup>28</sup> Considera una etapa *básica*, que se corresponde con la formación de las competencia en el trayecto del plan de estudios, *inicial* y *avanzada*, que se corresponden con el ejercicio profesional, respectivamente en los primero 5 años y adicionales.

Cuadro 5 - Competencias mejor y peor ajustadas y Margen de mejora.

<b>MAYOR ADECUACIÓN/MENOR MARGEN DE MEJORA</b>						
COMPETENCIAS	TOTAL		CON EXPERIENCIA ( C )		SIN EXPERIENCIA ( S )	
	Grado adecuación	Margen Mejora	Grado adecuación	Margen Mejora	Grado adecuación	Margen Mejora
<i>Aprendizaje autónomo</i>	91,7	8,3	91,5	8,5	83,3	16,7
<i>Pensamiento Analítico y Capacidad de síntesis</i>	85,8	14,2	86,4	13,7	85,6	14,4
<i>Búsqueda de información en diversas fuentes</i>	84,9	15,1	87,9	12,1	83,6	16,4
<i>Adquirir con rapidez nuevos conocimientos</i>	83,7	16,3	86,6	13,4	82,2	17,8
<i>Búsqueda de información e investigación</i>	82,3	17,7	82,3	17,7	82,2	17,8
<i>Rendir bajo presión</i>	82,3	17,7	85,8	14,2	80,5	19,6
<i>Divulgación de las cuestiones económicas</i>	80,5	19,5	82,3	17,7	79,6	20,4
<b>MENOR ADECUACIÓN/MAYOR MARGEN DE MEJORA</b>						
COMPETENCIAS	TOTAL		CON EXPERIENCIA ( C )		SIN EXPERIENCIA ( S )	
	Grado adecuación	Margen Mejora	Grado adecuación	Margen Mejora	Grado adecuación	Margen Mejora
<i>Resolución de conflictos o problemas</i>	68,3	31,7	73,8	26,2	65,6	34,4
<i>Iniciativa y espíritu emprendedor: encontrar nuevas ideas y soluciones</i>	67,9	32,1	68,8	31,2	67,4	32,6
<i>Toma de decisiones</i>	67,7	32,3	71,9	28,2	65,5	34,6
<i>Liderazgo</i>	65,0	35,1	66,1	33,9	64,1	35,9
<i>Utilizar herramientas informáticas</i>	64,8	35,2	69,0	31,0	62,6	37,5
<i>Trabajo en un Contexto internacional</i>	63,5	36,5	65,2	34,9	62,5	37,5
<i>Negociar de forma eficaz</i>	59,1	40,9	61,1	38,9	58,0	42,0

Fuente: ENDC. Elaboración propia

## 5 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

El trabajo aborda con una metodología descriptiva el estudio del efecto positivo de la aportación de la experiencia laboral en la reducción de la brecha observada entre la autopercepción que los estudiantes universitarios tienen del grado de desarrollo competencial y la relevancia que le conceden en el entorno laboral. Se realiza desde la perspectiva de la autovaloración del propio estudiante generada según su experiencia, personal, laboral y social.

Respecto al grado de desarrollo PU la opción más representada mayoritaria es “regular”, mientras que en la serie IT la opción más representada asciende al escalón “bastante”. Esta asimetría en la asignación de respuestas, constatada en los diferenciales MEAND, y muestra como norma en el total, confirmado en las distintas segmentaciones, que la valoración media

MEANT es mayor que el grado de desarrollo competencial que declaran tener, MEAND, hecho que determina un diferencial positivo: la media MEAND mostrada (4,0) es superior a 3,0 en todas las competencias, llegando a la cota superior de 4,3, mientras que la media MEANU es 3,0, con valores medios que oscilan entre 2,1 y 3,4. Además, por curso matriculado, en general la valoración MEANU es mayor entre los que están en su quinto año que entre los de cuarto, si bien para MEANT es al contrario. En general, y en ambas preguntas, la valoración media entre los estudiantes de ADE es ligeramente mayor (sin ser diferencias significativas) que en ECO, y mayor cuando aportan experiencia previa<sup>29</sup>. Se observa un patrón bastante uniforme en el diferencial con valores inferiores para las submuestras de mujeres con experiencia laboral, hecho que implica un ligero mejor ajuste, y valores suavemente superiores para los varones sin ella.

Los resultados evidencian la divergencia entre las series IT y PU, y son coherentes con autores como Palmer, Montaña y Palou (2009), que con un cuestionario análogo, basado en el proyecto TUNING, encuestan a académicos y empleadores y constatan claras asimetrías en la importancia de la formación en competencias y el grado de realización de las mismas para la empleabilidad. De forma paralela, García-Montalvo (2002), a partir del informe CHEERS<sup>30</sup>, alega que el desajuste entre las competencias adquiridas durante la formación universitaria y requeridas en el entorno laboral es mayor para los estudiantes (europeos y japoneses) en aquellas referidas al ámbito de la *capacidad organizativa, planificación, aplicación de normas y documentación*.

Dado el interés desde el ámbito académico por contar con instrumentos que evalúen la calidad de la docencia universitaria en el desarrollo competencial y su potencial para la empleabilidad, Solanes, Núñez y Rodríguez (2008) manifiestan la divergencia en la opinión de los empleadores y académicos sobre las competencias que deben desarrollarse en el proceso formativo y constatan que los empleadores aportan una valoración más homogénea y los académicos más polarizada. Así, Freire, Teijeiro y Pais (2013) confirman que las competencias más valoradas en el mercado son de tipo sistémico, en detrimento de las instrumentales y registran elevados diferenciales en “*la motivación en el trabajo, la responsabilidad en el mismo, aplicar los conocimientos a la práctica, la resolución de problemas y la capacidad de organizar y planificar*”.

Sin duda, este tipo de análisis descriptivo aporta una medida subjetiva de la eficacia de la formación universitaria recibida, según la autopercepción de la adecuación de las competencias genéricas adquiridas a los requerimientos que favorezcan una potencial inserción laboral. Este

---

<sup>29</sup> Mientras que la asignatura “Prácticas de Empresa” es obligatoria en ADE, es opcional en ECO, y los porcentajes de acceso a las mismas por tanto difieren. El periodo en el que optan a las prácticas, según requerimientos curriculares, es en último curso, y pueden hacerlas o en periodo lectivo o durante el verano, lo cual en algunos casos alarga la duración de sus estudios.

<sup>30</sup> *Career after Higher Education: a European Research Study*

trabajo aporta una información relevante tanto para el *estudiante* (conocer la autopercepción del grado de desarrollo y necesidades de formación que mejoren su empleabilidad), las *instituciones educativas* (identificación de posibles necesidades formativas, intervención en contenidos curriculares), los *claustros docentes* (diseño de actividades de aprendizaje que ahonden en el desarrollo de ciertas competencias), como para los *empleadores* (indicador del potencial competencial).

En conclusión, este trabajo facilita información válida para orientar la estrategia de aprendizaje, aunando contenidos específicos y desarrollo de competencias genéricas o transversales, tanto instrumentales, personales y sistémicas. Estos planteamientos refuerzan la apuesta de la Universidad y su claustro por una docencia basada en el aprendizaje activo, que potencia el saber hacer, y en el que la realización de un prácticum favorezca una mejora en el desarrollo en competencias, por la “promoción de ambientes reales de aprendizaje” (Díaz-Barriga (2006)). Asumiendo el significado de las palabras de Palmer, Montañó y Palou (2009), el reciente interés por el desarrollo competencial en los estudios universitarios es un hito para , inmersa en un contexto de cambio metodológico, que aspira a aproximar a una sociedad cambiante y al entorno laboral. Disponer de un buen desarrollo competencial facilita tanto la flexibilidad necesaria para adaptarse a diversos entornos laborales y como la movilidad interdisciplinar, y disponer de instrumentos que permitan conocerlo es útil y necesario. Y que los estudiantes realicen una reflexión y autovaloración de sus desajustes les hace más conscientes de adecuada preparación para los entornos profesionales.

La importancia del tema de estudio justifica un análisis más ambicioso e institucional que permita extraer diferencias por titulaciones, para redefinir el catálogo competencial que deben aportar los egresados universitarios según los requerimientos sociales, recabando la opinión desde tres dimensiones: estudiantes, académicos y empleadores.

## REFERENCIAS

Allen, J., Ramaekers, G. & Van der Velden, R., (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores, en Vidal-García, (coord.) *Métodos de análisis de inserción laboral de los universitarios*, Ministerio Educación y Universidad León.

Aneca (2005). *Libro blanco, título de grado en economía y empresa*.

Carazo, J. A. (1999). Ibermática: hacia la gestión del conocimiento y las competencias. *Capital humano*, 119, (pp. 8-13).

Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista complutense de educación*. Vol. 21, núm. 1, (pp. 91-106).

Conchado, A., Carot, J. M., Vila, L. & Mora R. J. (2009). Evaluation of the main factors with influence on the development of competences in Spanish higher education graduates. *Annual meeting of American colleges universities*.

<http://www.aacu.org/meetings/annualmeeting/AM12/documents/vilaFullpaperLEV2008.pdf>  
(recuperado 12,V, 2013).

Conchado, A. (2001). Modelización multivariante de los procesos de enseñanza – aprendizaje basados en competencias en educación superior. Tesis, (pp. 49-50). Ed. *Universidad Politécnica de Valencia*.

Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). Trends v: universities shaping the european higher education area. *Bruselas: European University Association*.

[dehttp://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb\\_securelink/pushFile.php?cuid=399&file=fileadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_Trends\\_V\\_for\\_web.pdf](http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=399&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf) (Recuperado el 28 de sept de 2014)

De Ketele, J. M. (2006). Caminhos para a avaliação de competências. *Revista portuguesa de pedagogia* 40(3), (pp.135-147).

Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, vol.28, n.111 pp. 7-36.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso). ISSN 0185-2698. [consulta: 2013-09-25],

Freire, M.J., Teijeiro, M. & Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de educación*, nº 362.

García-Montalvo, J. (2002). El ajuste entre la formación y el empleo de los graduados de enseñanza universitaria. *Capital humano*, nº 22, (pp. 1-8).

García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en psicología social*. Vol. 1 (3) (pp. 27-32).

Gerard, F. M. (2005). L'évaluation des compétences a travers des situations complexes. *Colloque de l'admee-Europe*. Reims: IUFM Champagne-ardenne.

[http://www.bief.be/docs/publications/evaluation\\_des\\_competences\\_par\\_situation\\_complexe\\_110131.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/evaluation_des_competences_par_situation_complexe_110131.pdf) (Recuperado el 28 de septiembre de 2012)

Gil, M.R., Castaño, M.R. & Gil, F.J. (2012). Análisis del grado de ajuste sobre el perfil competencial del estudiante: estrategia de orientación profesional universitaria. *Innovación educativa*, nº 22, (pp. 203-215).

González, J.& Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: informe final fase uno*. Bilbao. Universidad de Deusto.

Gordon, L.V. (2001). *Cuestionario sosia evaluación de la personalidad y actitudes (valores personales e interpersonales)*. Madrid: ECPA y TEA Ediciones.

Gómez, J.M. & otros (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche. Servicio Publicaciones UMH.

Hartog, J. (1992). *Capabilities, allocation and earning*. Boston: Kluwer

Holmes, L. (2000). Questioning the skills agenda, en fallows y steven (comps.) *Integrating key skills in higher education*, 201-214. Londres: Kogan Page.

Kellermann, P. (2007). Acquired and required competencies of graduates. In teichler (ed) *careers of university graduates: views and experiences in comparative perspectives*. Dordrecht: Kluwer



- Lévy-Leboyer, C (2003). *Gestión de las competencias*, Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- McClland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American psychologist*, vol. 28, (pp.1-14).
- De Miguel, M. (2006). Métodos y metodologías de enseñanza en la educación superior. *metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. De Miguel (coord.), Madrid. Alianza editorial.
- OECD (2008). Tertiary education for the knowledge society. París. *Tertiary education for the knowledge society*. París. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyondschool/tertiaryeducationfortheknowledgesocietyvolume1specialfeaturesgovernancefundingquality-volume2specialfeaturesequityinnovationlabourmarketinternationalisation.htm>
- Palmer, A., Montaña, J. J., & Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, Vol. 21, n° 3, (pp. 433-438).
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid. C.E. Ramón Areces.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo?, En *papeles del psicólogo*. *Revista del colegio oficial de psicólogos*, Vol 24, Núm. 83, (pp. 1-12).
- Sladogna, M. G. (2000). Una mirada a la construcción de las competencias desde el sistema educativo. La experiencia argentina, en: *Cinterfor-oit. Competencias laborales en la formación profesional*. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional. n° 149, (pp.115)
- Solanes, A., Núñez R., & Rodríguez J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios, en *Apuntes de psicología*, Vol. 26, n° 1, (pp. 35-49).
- Spencer, L. y Spencer S. M., (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Stephen, R. y Smith, R. (2003). Assessing students' performances in a competency based curriculum. *Academic medicine*, 78 (1), (pp. 97-107).
- Tuning Methodology (2004). En [www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=20](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=20) (recuperado 20, XI, 2009).
- Weiner, F. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En Rychen y Salganik (Ed.): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. (pp. 94-127). México: FCE.

Anexo

Cuadro A1: Coeficiente correlación, frecuencias y valores medios, PU, IT.

Competencias	CCrP PU/IT	DIFERENCIAL Importancia Trabajo (IT)- Preparación Universidad (PU) Distribución Frecuencias IT-PU (%)					DIFERENCIAL Importancia Trabajo (IT) - Preparación Universidad (PU) Media		
		1	2	3	4	5	DIF HOMBRE	DIF MUJER	DIF TOTAL
<i>C1 Pensamiento Analítico y Capacidad de síntesis</i>	0,086	-1,4	-8,1	-18,2	10,4	17,3	0,7	0,4	0,6
<i>C2 Organización y Planificación</i>	0,261**	-2,0	-20,5	-18,2	12,2	28,6	0,9	0,9	0,9
<i>C3 Comunicación oral y escrita en lengua materna</i>	0,239**	-3,6	-11,7	-19,4	3,6	31,3	0,8	0,9	0,9
<i>C4 Comunicación oral y escrita en lengua extranjera</i>	0,041	-36,0	-25,5	-2,9	18,9	45,5	2,2	2,0	2,1
<i>C5 Utilizar herramientas informáticas</i>	0,075	-11,0	-27,9	-23,0	19,8	42,1	1,7	1,4	1,5
<i>C6 Búsqueda de información en diversas fuentes</i>	0,099*	-3,4	-15,1	-5,2	11,7	11,9	0,8	0,4	0,6
<i>C7 Resolución de conflictos o problemas</i>	0,192**	-9,2	-23,9	-19,8	16,9	36,0	1,4	1,3	1,3
<i>C8 Toma de decisiones</i>	0,134**	-10,4	-18,5	-29,1	15,8	42,1	1,5	1,3	1,4
<i>C9 Conocimientos de otras áreas o disciplinas</i>	0,273**	-11,3	-17,1	6,1	14,4	7,9	0,7	0,7	0,7
<i>C10 Adquirir con rapidez nuevos conocimientos</i>	0,283**	-3,4	-12,2	-14,0	13,1	16,4	0,8	0,6	0,7
<i>C11 Capacidad para hacerte entender</i>	0,263**	-4,5	-15,8	-22,1	6,5	35,8	1,0	1,0	1,0
<i>C12 Trabajar en equipo multidisciplinar</i>	0,332**	-5,2	-13,3	-19,4	4,9	33,1	1,0	1,0	1,0
<i>C13 Trabajo en un contexto internacional</i>	0,228**	-22,8	-24,8	0,5	27,3	19,8	1,4	1,3	1,4
<i>C14 Relaciones personales y comunicación interpersonal</i>	0,253**	-7,0	-19,8	-21,6	21,9	26,6	1,1	1,0	1,1
<i>C15 Trabajar en Entornos diversos y multiculturales</i>	0,368**	-14,9	-21,6	1,6	16,9	18,0	1,2	0,9	1,0
<i>C16 Capacidad Crítica y autocrítica</i>	0,191**	-5,9	-19,6	-11,7	18,7	18,5	1,0	0,7	0,9
<i>C17 Compromiso ético en el trabajo</i>	0,325**	-9,9	-15,3	-14,0	16,2	23,0	1,2	0,7	1,0
<i>C18 Rendir bajo presión</i>	0,299**	-6,1	-8,6	-15,1	6,1	23,6	0,7	0,8	0,7
<i>C19 Usar el tiempo de forma efectiva</i>	0,225**	-9,0	-15,5	-23,4	16,9	31,1	1,2	1,1	1,1
<i>C20 Aprendizaje autónomo</i>	0,237**	-2,7	-7,7	-2,3	6,5	6,1	0,5	0,2	0,3
<i>C21 Adaptación a nuevas situaciones</i>	0,194**	-5,9	-17,4	-24,3	17,6	30,0	1,2	1,0	1,1
<i>C22 Creatividad</i>	0,212**	-12,8	-20,1	-14,9	26,1	21,6	1,2	1,1	1,2
<i>C23 Liderazgo</i>	0,278**	-14,6	-27,7	-13,5	25,0	30,9	1,4	1,5	1,4
<i>C24 Iniciativa y espíritu emprendedor: encontrar nuevas ideas y soluciones</i>	0,143**	-9,5	-25,7	-18,5	17,8	35,8	1,5	1,2	1,3
<i>C25 Motivación por la calidad</i>	0,247**	-9,2	-17,4	-11,3	15,6	22,3	1,0	1,0	1,0
<i>C26 Sensibilidad medioambiental</i>	0,356**	-23,9	-8,3	8,8	14,9	8,6	1,1	0,7	0,9
<i>C27 Sensibilidad temas sociales</i>	0,435**	-13,5	-11,7	0,5	14,0	10,8	1,1	0,5	0,7
<i>C28 Aplicar los conocimientos a la práctica</i>	0,093*	-9,0	-16,4	-19,2	5,0	39,6	1,3	1,1	1,2
<i>C29 Búsqueda de información e investigación</i>	0,197**	-5,0	-15,3	-8,1	12,8	15,5	0,9	0,5	0,7
<i>C30 Diseño y gestión de proyectos</i>	0,174**	-10,4	-18,5	-17,8	25,0	21,6	1,2	0,9	1,1
<i>C31 Divulgación de las cuestiones económicas</i>	0,281**	-6,8	-15,8	-6,3	15,1	13,7	0,9	0,5	0,7
<i>C32 Presentar en público productos, ideas o informes</i>	0,285**	-5,2	-14,2	-12,6	0,0	32,0	1,0	0,8	0,9
<i>C33 Negociar de forma eficaz</i>	0,081	-24,8	-22,8	-14,6	26,4	35,8	1,6	1,8	1,7
<i>C34 Redactar informes o documentos</i>	0,179**	-7,9	-14,4	-18,9	9,7	31,5	1,2	0,9	1,0
<i>C35 Autoconciencia emocional</i>	0,301**	-16,0	-18,9	0,0	23,9	11,0	1,2	0,8	1,0
<i>C36 Autoevaluación emocional</i>	0,290**	-15,3	-19,4	4,5	15,1	15,1	1,1	0,8	1,0
<i>C37 Confianza en uno mismo</i>	0,212**	-14,2	-18,0	-14,6	8,3	38,5	1,5	1,2	1,3
<i>C38 Empatía</i>	0,285**	-11,9	-16,4	-7,0	11,9	23,4	1,2	0,8	1,0
<i>C39 Orientación al logro</i>	0,259**	-7,2	-15,1	-16,2	10,1	28,4	1,1	0,8	1,0
<i>C40 Expresar ideas y defender derechos sin agredir</i>	0,309**	-7,0	14,2	-14,0	6,5	28,6	1,0	0,8	0,9

Cuadro A2: Diferencial valores medios (IT-PU) por totales y sexo, según experiencia laboral y curso

	<i>IT-PU, según experiencia laboral</i>						<i>IT-PU, según curso</i>					
	<i>CON experiencia</i>			<i>SIN experiencia</i>			<i>CUARTO</i>			<i>QUINTO (+CUATRO)</i>		
	<i>Hombre</i>	<i>Diferencial Hombre-Mujer</i>	<i>Total</i>	<i>Hombre</i>	<i>Diferencial Hombre-Mujer</i>	<i>Total</i>	<i>Hombre</i>	<i>Diferencial Hombre-Mujer</i>	<i>Total</i>	<i>Hombre</i>	<i>Diferencial Hombre-Mujer</i>	<i>Total</i>
<i>C1</i>	0,6	0,2	0,5	0,8	0,3	0,6	0,7	0,2	0,6	0,7	0,4	0,5
<i>C2</i>	0,8	0,1	0,8	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,0	0,9	-0,1	0,9
<i>C3</i>	0,9	0,1	0,8	0,8	-0,1	0,9	0,8	-0,2	0,9	0,9	0,2	0,8
<i>C4</i>	2,1	0,3	2,0	2,2	0,2	2,1	2,2	0,1	2,1	2,2	0,4	2,0
<i>C5</i>	1,7	0,8	1,3	1,7	0,1	1,7	1,8	0,3	1,7	1,6	0,4	1,4
<i>C6</i>	0,8	0,7	0,5	0,8	0,3	0,6	0,9	0,4	0,7	0,7	0,6	0,4
<i>C7</i>	1,2	0,2	1,1	1,5	0,2	1,4	1,5	0,2	1,4	1,2	0,1	1,2
<i>C8</i>	1,3	0,3	1,2	1,6	0,1	1,5	1,5	0,3	1,4	1,4	0,0	1,4
<i>C9</i>	0,7	0,1	0,7	0,8	0,1	0,7	0,8	0,1	0,8	0,6	0,1	0,6
<i>C10</i>	0,7	0,4	0,5	0,8	0,1	0,7	0,7	0,1	0,7	0,8	0,4	0,6
<i>C11</i>	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,1	1,1	0,0	1,1	1,0	0,0	1,0
<i>C12</i>	0,9	0,0	0,9	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,0	0,9	0,0	0,9
<i>C13</i>	1,4	0,0	1,4	1,5	0,2	1,4	1,5	0,2	1,4	1,4	0,1	1,3
<i>C14</i>	1,0	0,1	1,0	1,2	0,1	1,1	1,2	0,1	1,1	1,1	0,1	1,0
<i>C15</i>	1,0	0,3	0,9	1,2	0,2	1,1	1,1	0,1	1,1	1,2	0,4	1,0
<i>C16</i>	1,1	0,6	0,8	1,0	0,1	0,9	1,1	0,4	0,9	0,9	0,1	0,9
<i>C17</i>	1,2	0,5	1,0	1,3	0,5	1,0	1,2	0,4	1,0	1,2	0,7	0,9
<i>C18</i>	0,6	0,1	0,6	0,7	-0,2	0,8	0,7	0,0	0,7	0,7	-0,3	0,8
<i>C19</i>	1,2	0,3	1,1	1,2	0,0	1,2	1,3	0,2	1,2	1,0	-0,1	1,0
<i>C20</i>	0,5	0,4	0,3	0,5	0,3	0,3	0,5	0,4	0,3	0,5	0,3	0,4
<i>C21</i>	1,2	0,2	1,1	1,2	0,2	1,1	1,3	0,3	1,1	1,1	0,1	1,0
<i>C22</i>	1,2	0,2	1,1	1,2	0,1	1,2	1,1	0,1	1,1	1,3	0,1	1,3
<i>C23</i>	1,4	0,1	1,4	1,3	-0,2	1,5	1,4	0,0	1,4	1,3	-0,3	1,5
<i>C24</i>	1,4	0,2	1,3	1,5	0,3	1,4	1,5	0,4	1,3	1,4	0,0	1,4
<i>C25</i>	0,9	0,1	0,8	1,0	0,0	1,0	1,1	0,2	1,0	0,8	-0,2	0,9
<i>C26</i>	1,1	0,4	0,9	1,1	0,4	0,9	1,1	0,4	0,9	1,1	0,5	0,9
<i>C27</i>	1,1	0,6	0,8	1,0	0,6	0,7	1,0	0,5	0,7	1,2	0,7	0,8
<i>C28</i>	1,2	0,3	1,0	1,3	0,1	1,3	1,3	0,3	1,2	1,2	-0,1	1,2
<i>C29</i>	0,9	0,6	0,7	0,9	0,4	0,7	1,0	0,5	0,7	0,9	0,4	0,7
<i>C30</i>	1,1	0,2	1,0	1,3	0,3	1,1	1,3	0,2	1,1	1,2	0,3	1,0
<i>C31</i>	0,9	0,6	0,7	0,9	0,3	0,8	0,9	0,4	0,7	0,9	0,5	0,7
<i>C32</i>	1,0	0,3	0,9	1,0	0,1	0,9	0,9	0,3	0,8	1,0	0,0	1,0
<i>C33</i>	1,5	-0,3	1,6	1,7	-0,1	1,7	1,7	0,0	1,7	1,5	-0,4	1,7
<i>C34</i>	1,2	0,5	1,0	1,1	0,1	1,0	1,1	0,3	1,0	1,2	0,1	1,1
<i>C35</i>	1,1	0,6	0,9	1,2	0,3	1,0	1,1	0,4	0,9	1,2	0,4	1,0
<i>C36</i>	1,0	0,5	0,8	1,2	0,2	1,0	1,1	0,3	1,0	1,1	0,3	0,9
<i>C37</i>	1,5	0,6	1,2	1,5	0,2	1,4	1,6	0,4	1,4	1,3	0,1	1,2
<i>C38</i>	1,1	0,4	0,9	1,2	0,4	1,0	1,2	0,4	1,0	1,1	0,4	0,9
<i>C39</i>	1,0	0,3	0,9	1,2	0,3	1,0	1,3	0,4	1,0	1,0	0,2	0,9
<i>C40</i>	1,0	0,4	0,8	1,1	0,2	1,0	1,1	0,3	0,9	1,0	0,2	0,9